



Revista Guillermo de Ockham

ISSN: 1794-192X

Universidad de San Buenaventura

Silva Rojas, Alonso; Angarita Velasco, Liliana Andrea; Ramírez Rodríguez, Dairon Alfonso
Universidad y democracia. Una reflexión sobre los valores ético-políticos en la educación superior
Revista Guillermo de Ockham, vol. 18, núm. 2, 2020, Julio-Diciembre, pp. 137-149
Universidad de San Buenaventura

DOI: <https://doi.org/10.21500/22563202.4452>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105368881003>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org



Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Universidad y democracia. Una reflexión sobre los valores ético-políticos en la educación superior

Alonso Silva Rojas¹

Liliana Andrea Angarita Velasco²

Dairon Alfonso Ramírez Rodríguez³

Recibido: noviembre de 2019 – Revisado: agosto de 2020 – Aceptado: septiembre de 2020

Referencia norma APA: Silva, A., Angarita, L., Ramírez, D. (2020). Universidad y democracia. Una reflexión sobre los valores ético-políticos en la educación superior. *Rev. Guillermo de Ockham*, 18(2), 137-149. doi: <http://doi.org/10.21500/22563202.4452>

Resumen

La presente investigación buscó sustentar, desde la perspectiva dialógica, una propuesta crítico-reflexiva de la formación para la ciudadanía democrática en el ámbito universitario. Para la realización de la presente investigación se llevó a cabo una recopilación de fuentes bibliográficas originales, las cuales fueron seleccionadas por su trascendencia e impacto en el debate contemporáneo sobre el significado de la ciudadanía democrática y su relación con la formación universitaria. Para la construcción de la propuesta, se utilizó el método hermenéutico-filosófico de interpretación y se consideraron tres aspectos: fundamentación epistémica de una pedagogía crítica y abierta al diálogo; la necesidad de instituciones de educación superior que formen ciudadanos éticamente responsables; y la consideración de la formación universitaria desde el fomento de la libertad, la deliberación y la solidaridad. Las reflexiones de la presente investigación permiten concluir que la educación universitaria debe comprometerse con el desarrollo de tres principios fundamentales en los estudiantes: el respeto, la responsabilidad y la solidaridad, en el marco de una pedagogía dialógica. Estos valores se despliegan en cada una de las tres cuestiones tratadas aquí.

Palabras clave: ciudadanía, democracia, respeto, responsabilidad, solidaridad, universidad

University and democracy: a reflection about the role of ethico-political values in higher education

Abstract

This research sought to support, from a dialogical stand point, a critical-reflexive proposal on education for democratic citizenship in higher education. Method: a compilation of original bibliographical sources was carried out. The selection of this material was made based on the relevance and consequences of the sources for contemporary debate on the nature of democratic citizenship and its relationships with higher education. The present proposal was built using the hermeneutical method for interpretation and three aspects were taken into account: the epistemological foundation for a critical pedagogy open to dialogue; the urgency for universities to educate ethically responsible citizens; and the analysis of higher education from a perspective in which freedom, deliberation and solidarity are taken as fundamental values. Conclusions: from the reflections here expressed it is possible to conclude that higher education

1. Profesor de la Universidad Industrial de Santander. Investigador del grupo *Politeia*, UIS (<https://orcid.org/0000-0002-5605-9840>).

2. Filósofa de la Universidad Industrial de Santander. Investigadora del semillero Filoeos. Grupo de investigación *Politeia*, de la UIS (<https://orcid.org/0000-0002-2273-2072>).

3. Profesor de la Universidad Industrial de Santander. Investigador del grupo Tiempo Cero de la UIS (<https://orcid.org/0000-0002-5183-712>)

should be committed to inculcate in students three overarching principles: respect, responsibility, and solidarity. All of this in the context of a critical pedagogy. These values are displayed in each of the three aspects aforementioned

Key words: citizenship, democracy, respect, responsibility, solidarity, university.

«No hay más solución realista a largo plazo que la formación de los hombres, el desarrollo y la difusión del saber, la ampliación de las responsabilidades individuales, el partido de la inteligencia científica y técnica, política y empresarial».

(Lipovetsky, 2000, p. 19)

Introducción

Desde Platón la educación moral y ciudadana de los jóvenes ha sido una preocupación filosófica central, en particular, en relación con su importancia para el buen vivir en sociedad. Es por ello que grandes pensadores y corrientes de pensamiento ético-político se han preocupado por esta temática crucial, pues en ella concurren cuestiones sobre la formación ética (en su acepción de formación del carácter y con él del criterio de elección de los diferentes cursos de acción aceptados como válidos o correctos) y la constitución de los criterios de racionalidad y acción político social de los integrantes de cualquier agrupación política o social (*polis*, Estado, comunidad nacional e internacional, etc.). Estas reflexiones presuponen diferentes puntos de partida (*Standpunkte*) ontológicos sobre la verdad, la vida y la constitución y finalidad de la humanidad (antropología), los cuales se desarrollan en diversas propuestas sobre cómo formar al ser humano para que realice una vida auténtica (plena, que valga la pena ser vivida) y se convierta en un ser colaborador, participante y promotor de los valores o fines establecidos como socialmente válidos, apropiados o legítimos.

Como es sabido, la educación del individuo en las sociedades contemporáneas no es una actividad que inicie, precisamente, en el ámbito universitario. Por el contrario, su formación comienza desde el momento de su nacimiento, en el entorno familiar y comunitario en el que se constituye como ser humano con y a través de los otros; posteriormente, en el marco de la enseñanza primaria y secundaria inicia poco a poco a volverse miembro activo de su entorno social.

En este marco surge la pregunta por el papel de la educación superior en la formación ética y ciudadana de las nuevas generaciones, asunto que ha sido y es crucial en cuanto que es en su juventud que los individuos suelen convertirse en ciudadanos activos al adquirir

completamente sus derechos y empezar a ser considerados responsable de sus actos. La universidad juega entonces un papel crucial, a pesar de darse en una etapa avanzada del desarrollo biológico del ser humano, pues representa la primera fase de su pleno ser ciudadano.

Ahora bien, dado que los países occidentales, entre los cuales se suele incluir a los latinoamericanos, se rigen por constituciones democráticas, la pregunta que plantea este ensayo es: ¿cuál es el rol de la universidad en la formación integral de ciudadanos en el marco de una sociedad democrática como la nuestra? Esta pregunta surge a raíz de las múltiples reflexiones críticas sobre los problemas que se plantean al considerar los niveles de participación en la vida política de los ciudadanos en el juego democrático actual, en particular cuando se consideran los factores relacionados tanto con las características propias de las sociedades contemporáneas como con los intereses y las acciones de los ciudadanos dentro del marco político existente.

Es importante tener presente que en el mundo actual se siente un “malestar colectivo” ocasionado por “(...) la disrupción tecnológica y el descontento con la globalización” (Arias, 2019, p. 1) que ha ocasionado que cada vez más personas se sientan defraudadas y desmotivadas frente a su participación política y arrastradas a un nuevo “tribalismo moral y político”. En este contexto, las universidades se sienten muchas veces desorientadas por el raudal caudal de acontecimientos económicos, sociales, políticos y culturales, que cada vez con mayor intensidad y rapidez logran poner en cuestión nuestros saberes mejor establecidos. Como afirma Arias (2019), si la obligación de las universidades en las sociedades democráticas es enseñarles a los estudiantes a ser buenos ciudadanos, hay primero que responder preguntas como: “¿de qué democracia estamos hablando? ¿Y en qué sentido puede decirse que es también un proyecto educativo? ¿Quién debería ser educado? ¿Para qué, exactamente? ¿Y por quién?” (Arias, 2019, p. 1).

El presente texto tiene como objetivo, entonces, reflexionar en torno a tres cuestiones fundamentales que nos permitirán comprender el sentido que debe tener una formación para la ciudadanía democrática en el ámbito universitario. La primera hace referencia a la fundamentación epistémica de una pedagogía crítica y abierta al diálogo, que vea en el respeto de la dignidad humana y el desarrollo de las capacidades humanas el eje

central de la formación universitaria; la segunda consiste en preguntarse por la educación superior que permita desarrollar en los estudiantes la responsabilidad por el bienestar colectivo; y, finalmente, la tercera, estriba en considerar la formación universitaria desde el fomento de la libertad, la deliberación y la solidaridad.

Antes de iniciar es necesario hacer una aclaración pertinente sobre una cuestión que parece encontrarse en el trasfondo del problema abordado en el presente texto. Cuando hablamos de la democracia se está pensando en la democracia liberal representativa. En efecto, pese a que se tiene conciencia y conocimiento de los distintos y diversos tipos de democracia que se debaten en la literatura (deliberativa, agonista, popular, participativa, etc.), se parte del punto de vista, compartido con Arias (2019) de que la democracia liberal representativa:

(...) está llamada a hacer muchas cosas por nosotros: es un tipo de sociedad que facilita la coexistencia entre diferentes; es una forma de organizar las relaciones socioeconómicas que produce prosperidad material sin descuidar la distribución de los recursos con arreglo a criterios de justicia; incorpora un conjunto de derechos individuales y de garantías protectoras de las minorías frente a las mayorías; y, por supuesto, constituye un método para la toma colectiva de decisiones. (Arias, 2019, p. 2).

En sentido metodológico, se debe tener en cuenta, además, que se es consciente de que los autores aquí citados parten de diferentes tradiciones, épocas y puntos de vista filosófico políticos. Sus ideas son por lo tanto traídas a colación en cuanto permiten ilustrar y respaldar lo afirmado por nosotros en cada uno de los asuntos tratados.

Las reflexiones de este ensayo permiten concluir que la educación universitaria democrática debe comprometerse con el desarrollo de tres principios fundamentales en los estudiantes: el respeto, la responsabilidad y la solidaridad, en el marco de una pedagogía dialógica. Estos valores se despliegan en cada una de las tres cuestiones tratadas aquí.

Desarrollo de una pedagogía crítica y abierta al diálogo en el marco del respeto de la dignidad humana y el desarrollo de capacidades

Las prácticas académicas, docencia e investigación, principalmente, deben estar dirigidas a mantener encendida en los estudiantes la llama inquieta por la búsqueda de conocimiento. Esto quiere decir que las diversas inquietudes y problemas considerados en el transcurso

de dichas actividades hace que los estudiantes quieran llevar a cabo el esfuerzo de aprender con un alto nivel de compromiso, pues solo de esa manera logran dar sentido al mundo que los rodea y, en esa medida, consiguen que sus vidas valgan la pena (Cfr. Midgley, 1996).

Así, es necesario también que profesores y directivos universitarios mantengan el fuego interior del amor por el saber siempre encendido, pues ¿cómo se mantiene la llama del estudiante sino es a través del ejemplo constante en el marco de la una institución universitaria en actitud de diálogo permanente?

Y, precisamente, aquí está lo significativo del quehacer educativo y académico propio del ámbito universitario, a saber: sólo en el diálogo con otros (estudiantes, colegas, comunidad académica y comunidad general), en el trabajo conjunto con otros y en la apertura a nuevas perspectivas e involucramiento en los diversos ámbitos del conocimiento es posible mantener el fuego del amor por el conocimiento y la pasión continua por el aprendizaje. Podríamos decir que esta apertura comunicacional es condición de posibilidad de la labor docente e investigativa misma.

A este respecto, J. Habermas, a propósito de la universidad alemana, observa que, como lo señalaba ya Schleiermacher, quien vive su vida de científico en solitaria operación y trabajo, lleva una vida “vacua”, pues su trabajo en la biblioteca, en el escritorio o en el laboratorio se conecta inevitablemente en una comunidad pública formada por los investigadores, los cuales trabajan en disciplinas científicas especializadas que se despliegan y entrelazan de forma interna en las actividades universitarias.

(...) Esto vale justamente no sólo para la forma ideal del seminario y de la cooperación científica, sino también para la forma normal del trabajo científico, que Humboldt ha denominado relaciones de los profesores con sus estudiantes: Un profesor solo adquiere esa condición, “cuando ellos (estudiantes y jóvenes colegas) se reúnen por sí mismos en torno a él, cuando buscan ambiciosa y valientemente sus metas (...)”. (...) Aún más allá de la universidad, los procesos de aprendizaje científico (...) viven de una fuerza productiva y motivadora de la polémica discursiva (...) Las puertas están abiertas, en cada momento puede emerger una nueva cara, un nuevo pensamiento inesperado. (Habermas, 1987, p. 15)

A partir de lo expuesto por Habermas en la anterior cita, se puede decir que el diálogo y el juicio crítico son, entonces, parte fundamental del ejercicio de la labor universitaria. Como afirma Gutmann, la universidad debe mantener el sentido crítico “(...) y con ello su capacidad para crear y avizorar nuevos mundos, nuevas formas de vida social. (Gutmann, 2001, pp. 232-233). En este

sentido, el quehacer universitario debe ser catalizador del pensamiento innovador y creativo, abierto a nuevas formas de conocimiento y a diversos y plurales contenidos del saber. Por ello, crítico deberá entenderse aquí en el sentido de los planteamientos de Paulo Freire, cuyo enfoque de pedagogía crítica orienta tanto los discursos, como las prácticas y los proyectos educativos, los cuales deben tener una finalidad emancipadora, en la medida en que busca la construcción de un agente protagónico de la transformación social en un contexto específico. (Freire, 1989; Valencia, 2009).

De ahí la importancia de tener en cuenta la crítica que Derrida expresa al profesor, que él llama repetidor, y que puede hacerse extensiva a toda actividad académica:

(...) el repetidor no debería producir nada, al menos si producir quisiera decir innovar, transformar, hacer advenir lo nuevo. Está destinado a repetir y hacer repetir, reproducir y hacer reproducir: formas, normas y un contenido (...) Por lo tanto, debe convertirse ante los estudiantes en el representante de un sistema de reproducción (...) o más bien en el experto que, pasando por conocer mejor la demanda a la cual tuvo que plegarse primero, la explica, la traduce, la repite y la representa, pues, para los jóvenes aspirantes. (Derrida, 1982, p. 8).

De esta manera, se puede decir, además, que las universidades no deben servir de “*apologistas del status quo*” (Gutmann, 2001, p. 232) o sus profesores ser meros repetidores, pues, se perdería la esencia misma de su labor, la cual consiste, precisamente, en develar nuevas formas de concebir el mundo y la realidad y crear nuevos contenidos de conocimiento en todas las áreas del saber (Midgley, 1996).

En este sentido, la universidad y los profesores, que en ella ejercen su profesión, deben crear espacios de discusión en los cuales se expresen y hagan evidentes los trasfondos filosóficos, religiosos, políticos y culturales de los problemas contemporáneos y, de esta manera, permitan a los estudiantes ejercitar su autorreconocimiento y el tratamiento pluralista, crítico y reflexivo de una gran variedad de temas y discusiones relevantes para su quehacer profesional.

Precisamente, lo anterior apunta a los supuestos teóricos de la pedagogía crítica, los cuales consisten en la comunicación horizontal en el aula mediante la cual se tienen en cuenta todos los saberes que en ese espacio de comunicación y acción intervienen; la significación y resignificación de los imaginarios simbólicos colectivos y los trasfondos culturales, políticos y económicos de la vida real en la cual se realiza la experiencia educativa; la

contextualización del proceso educativo para que el estudiante comprenda las estructuras de poder que subyacen a su realidad social; la búsqueda de salidas, de líneas de fuga y de transformación de la realidad social; la participación del estudiante, del profesor y, en general, de la institución educativa, en la transformación de las relaciones de poder político, económico y social dominantes en una realidad social específica; y la humanización de los procesos educativos. (Ramírez, 2008; Prieto, 2004).

MacIntyre reafirma esta necesidad de favorecer en las universidades la apertura al debate al apuntar, de forma crítica, que, en la actualidad, debido a la fragmentación y sobre especialización de las ciencias y la formación científica, no existe una preocupación por las preguntas fundamentales de la vida sino, más bien, un aprendizaje hiperespecializado de campos y subcampos de la ciencia que no permite apreciar las relaciones entre esos campos y las conexiones del saber con preguntas referentes a los problemas de la vida ciudadana democrática. Nuestra cultura, afirma, es una en la cual existe un fuerte contraste entre el rigor y la integridad con los que son discutidos los detalles de una disciplina especializada y la indulgente mala calidad de los debates públicos sobre asuntos amplios y generales que importan a la comunidad. Si el público general estuviera educado de tal manera que compartiera estándares de argumentos y de investigación y, además, tuviera una concepción compartida de las cuestiones centrales que deben ser resueltas, podría ser menos propenso a aceptar que las cuestiones que deben ser debatidas sean definidas por aquellos que están casados con sus propias respuestas partidistas, los cuales terminan por secuestrar el debate (*straitjacketing of debate*) al paralizar la búsqueda de las preguntas y las respuestas adecuadas a los asuntos de interés general. Y, si bien, continúa MacIntyre, es cierto que todo o casi todo lo que debe ser enseñado en un curriculum reformado ya se hace de alguna forma en la mayoría de las universidades, dicha enseñanza se hace de tal manera que no permite a los estudiantes poner en relación o articular (*to bring together*) lo aprendido. Precisamente esta articulación es la que hace posible entender o si quiera advertir todo lo que está en juego a la hora de dar respuesta a las cuestiones clave de la vida ciudadana democrática. Para ello haría falta, según MacIntyre, mayor voluntad para el cambio hacia una educación liberal que vaya más allá del simple entrenamiento para el trabajo (*liberal education, not job training*). Sin embargo, afirma, hay que liberarse de la idea alemana de una universidad de investigación (*German research university*) y suministrar ambas cosas a la vez: educación liberal en arte y ciencias y entrenamiento profesional especializado en investigación

en ciencias naturales y humanas. (MacIntyre, 2007, pp. 4-5).

Ahora bien, para MacIntyre, al igual que para los demás pensadores citados hasta ahora, la formación para la democracia no consiste simplemente en enseñar lo que es correcto en cada caso de forma material sino, más bien, en aprender a pensar por sí mismos sobre los problemas y situaciones propias de la sociedad en el marco de las posibilidades constitucionales y legales, así como del respeto pluralista por las opiniones de los demás. Se trata, en últimas, de desarrollar la capacidad de pensar por sí mismos en el diálogo, el debate y la deliberación con los otros: “(...) el único deber que existe en la ética es precisamente la capacidad de criticar, de examinar por uno mismo y de valorar, aunque luego llegues a la conclusión de que efectivamente la opinión mayoritaria es la mejor, pero tienes primero que haberla valorado por ti mismo”. (Savater, 2000, p. 172). En últimas, la educación liberal apunta a desarrollar en los estudiantes la capacidad para elaborar por sí mismos juicios morales apropiados a su contexto, esto es, aquellos que les permitan actuar en un amplio rango de situaciones conforme a un marco de valores más o menos definido (Midgley, 1991), entre los cuales cabe destacar el respeto por la dignidad y la autonomía de las personas que la conforman, la tolerancia y la solidaridad.

En la misma dirección, M. Sandel, al hablar de las formas de afrontar la justicia, resalta la necesidad del debate público y la cultura política que delibere y tenga en cuenta las discrepancias existentes. El ciudadano democrático debe tener la capacidad de elaborar juicios morales y de deliberar en el espacio público. En este sentido:

Para llegar a una sociedad justa hemos de razonar juntos sobre el significado de la vida buena y crear una cultura pública que acoja las discrepancias que inevitablemente surgirán (...) tales discusiones no se pueden evitar. La justicia, no hay más remedio, enjuicia. En nuestras discusiones (...) las cuestiones relativas a la justicia se ligan a ideas contrapuestas sobre el honor y la virtud, el orgullo y el reconocimiento. La justicia no solo trata de la manera debida de distribuir las cosas. Trata también de la manera debida de valorarlas (...) Una más decidida implicación pública en nuestras discrepancias morales proporcionaría un fundamento más sólido, no más débil, al respeto mutuo. (Sandel, 2011, pp. 295-304).

En el mismo sentido se expresa Nussbaum al señalar acerca de las virtudes aristotélicas que estas se fundan en la capacidad de establecer un delicado balance entre las reglas generales y el caso circunstancial particular. De esta manera, las reglas se pueden modificar, permanecen

siempre abiertas, en respuesta a nuevas circunstancias y evidencias contextuales “(...) por lo tanto, el buen agente debe cultivar la habilidad para percibir y describir correctamente su situación en forma refinada y verdadera, comprendiendo esta percepción incluso aquellas características del hecho que no están cubiertas por la regla que ya existe (...)”. (Nussbaum, 2002, pp. 336-337). Así las cosas, continúa la filósofa, se deben tener en cuenta las complejidades del contexto y la situación histórica si se quiere llegar a una decisión práctica apropiada. En la consideración del contexto se debe tener en cuenta de forma suficiente las necesidades humanas: “Estudiarlo con un interés científico alejado (...) no es suficiente respuesta a la situación concreta de que se trate; porque sea lo que sea, es concretamente humana.” (Nussbaum, 2002, pp. 336-337).

Pensar de forma crítica, a partir de criterios morales bien definidos, pero abiertos al diálogo y a la deliberación es lo que está en el trasfondo de la capacidad de elaborar un juicio moral, el cual debe estar guiado no por una camisa de fuerza, sino por un conjunto de ideas regulativas, abiertas a los nuevos contextos, procesos y realidades. Esta actitud debe ser sensible a los cambios de tal manera que con ellos se pueda reflexionar sobre la sociedad que deseamos. En este sentido, la pedagogía crítica busca formar a los estudiantes como analistas críticos, esto es, agentes reflexivos con conciencia de su rol social, que entienden que la ciencia y el discurso académico hacen parte de una estructura social y se reproducen en la interacción social, por lo cual estudian las relaciones sociales y desarrollan prácticas académicas basados en los resultados de estos estudios y reflexiones. (Van Dijk, 1999).

Por su parte, la explicación filosófica de esta apertura se basa en la idea según la cual la construcción conjunta de una sociedad democrática se fundamenta o justifica en una construcción intersubjetiva, la cual supone, como afirma Tugendhat, la convicción de que la medida del bien está dada por los intereses de cada uno de los miembros de la comunidad. En esta medida el bien no proviene de un deber ser dado de forma trascendental sino de las consideraciones intersubjetivas de los miembros de la comunidad: “la intersubjetividad (...) parece constituir el único sentido de excelencia objetiva que permanece (...) las exigencias recíprocas que reposan sobre la sanción interna (expresadas en la aprobación y la reprobación) constituyen la forma de una moral en general (...)”. (Tugendhat, 2007, p. 84). La pregunta es si las personas quieren ser miembros activos de una comunidad moral que constituye de esta manera intersubjetiva su concepción del bien. Por ello, la educación que se imparte en el

ámbito universitario debería crear un espacio de formación en el cual los jóvenes planteen respuestas a tres preguntas: “1. ¿Quiero yo comprenderme en general de manera moral, quiero yo que la perspectiva del bien sea una parte de mi identidad?; 2. ¿Quiero comprenderme en dirección a esta concepción (...)?; 3. ¿Quiero actuar moralmente?” (Tugendhat, 2007: 87).

La universidad debe, por lo tanto, tener claridad sobre el hecho de que la motivación para obrar de forma moralmente correcta no se puede imponer, al menos en una democracia representativa, pues se trata, por el contrario de un libre compromiso ético político de los ciudadanos democráticos. Como afirma Tugendhat:

(...) si no nos comprendemos como miembros de la comunidad moral (cualquiera que sea), desaparece la posibilidad de la aprobación y la reprobación, y con ello también la posibilidad de los afectos morales (...) Con ello queda claro hasta qué punto la autonomía es algo último. No hay nada inherente a mi vida que me obligue a comprenderme de tal modo. Existe solamente esta coacción relativa, según la cual, si yo quiero lo uno y esto está vinculado a lo otro, tengo que querer también lo otro (...) la decisión se puede apoyar racionalmente, pero no puede ser reemplazada. El *take it or leave it* (...) no puede ser eludido. (Tugendhat, 2007, pp. 88,92).

Entonces, de la intersubjetividad como fuente de la moralidad y con ello de la política entendida en términos democráticos, se puede comprender que el contenido del imperativo categórico kantiano se convierta en el fundamento de la auténtica vida ciudadana democrática:

(...) el imperativo categórico termina en el mandato: ¡No instrumentalices a nadie! Expresado de modo positivo: ¡Respétalo como sujeto del derecho! O también se puede decir, con Kant: ¡Respétalo en su “dignidad”! (...) en la medida en que respetamos a un hombre como sujeto del derecho, es decir, como un ser frente al cual tenemos deberes absolutos, le *conferimos* dignidad y un valor absoluto. (Tugendhat, 2007, p. 136).

De esta manera, el respeto se convierte en el norte que orienta toda la actividad de la formación de los jóvenes en el ámbito universitario. De lo contrario, a la educación le faltaría el criterio de validez, en este caso intersubjetivo, que permite a los ciudadanos distinguir lo correcto de lo incorrecto, el bien del mal. Una vez establecido este principio de la moralidad, toda acción y todo contenido desarrollado en el ámbito de la educación superior deben ser medidos de acuerdo con su parámetro. Se debe formar, entonces, en el respeto y para el respeto de la “dignidad” humana, esto es de los derechos inalienables del sujeto que

incluye de forma esencial el desarrollo de las capacidades humanas, la justicia social y la protección de la vida y el medio ambiente.

En concreto, esta moral ético-política de respeto supone, para la formación superior en sociedades democráticas, mantener en su quehacer pedagógico las siguientes prácticas que hacen posible el fortalecimiento de sus condiciones de posibilidad: 1) Apertura, en función de un ideal en continua reformulación y reinterpretación. Los espacios de formación no deben fundarse en verdades fijas e inflexibles (Silva, 2003, p. 200). 2) Pluralismo, en contravía del dogmatismo partidista de quienes consideran que tienen la verdad absoluta y tratan de imponerla impidiendo la expresión de las diferentes formas de buscar y vivir la felicidad de los diferentes individuos y grupos que conforman el entramado social. Se debe formar a los estudiantes como ciudadanos democráticos reflexivos, que comprenden que no poseen la verdad “(...) y que la democracia debería ser un medio para la búsqueda intersubjetiva del acuerdo en lugar de una empresa metafísica”. (Arias, 2019, p. 3). 3) Distanciamiento crítico respecto a las propias opiniones, puntos de vista y verdades. La universidad debe formar ciudadanos capaces de examinarse a sí mismo desde la perspectiva de un observador imparcial con el fin de elaborar un juicio sobre sus propias convicciones morales y políticas teniendo en cuenta otros puntos de vista y una reflexión sobre la realidad exterior e interior en la que se desenvuelve su existencia. (Arias, 2019, p. 5). 4) Realismo o búsqueda de utopías realizables de tal manera que el estudiante tome conciencia de que la democracia no es todopoderosa, no puede hacer feliz a los individuos y sus procesos son lentos y limitados pues requieren siempre de negociación y compromisos. Arias, 2019, p. 6). 5) Valoración positiva de las instituciones democráticas, en la medida en que son precisamente ellas las que nos permiten resolver los conflictos de forma pacífica y productiva y progresar en la generación de las capacidades propias de un buen ciudadano. Si bien, como consecuencia del pluralismo, la universidad debe formar ciudadanos capaces de repensar y modificar sus propias convicciones y puntos de vista, no todas las convicciones son éticamente válidas, sobre todo aquellas que suponen una violación de los derechos humanos y la debida consideración y respeto a los ciudadanos y al medio ambiente. Las novedades morales deben darse en el marco de la democracia liberal, la cual posee líneas rojas «que no pueden traspasarse», como el respeto “(...) a las normas y procedimientos que la constituyen como tal (Arias, 2019a, p. 4). 6) Implementación de una pedagogía constitucional, en cuanto la formación universitaria debe crear espacios de

formación e intervención para formar en el estudiante las capacidades cognitivas y comunicacionales en torno a los valores, principios, derechos y procedimientos establecidos en la constitución democrática, con el fin de que los estudiantes aumenten la conciencia sobre la importancia social de las condiciones ético políticas democráticas en la consolidación de la paz, la justicia, el libre desarrollo de los ciudadanos. 7) Defensa de la neutralidad del Estado frente a las diferentes formas de vivir una vida buena por parte de los ciudadanos. Los estudiantes deben aprender a ser realmente mayores de edad, autónomos, capaces de pensar por sí mismos. En una democracia liberal “(...) la autoridad pública no puede decirnos cómo vivir o qué pensar (...) [pues] si la verdad no tiene dueño, el poder público no puede imponer ninguna. Salvo, claro está, la preferencia por el sistema democrático: la democracia no puede ser neutral hacia sí misma.” (Arias, 2019a, p. 2)

Queda por resaltar que la universidad, debe adoptar una visión pedagógica tal que permita la formación de una moral intersubjetiva capaz de mantener los cimientos democráticos de la acción política y social. Siguiendo a Arias se puede decir que las universidades deben educar en el proyecto democrático, en la medida en que los estudiantes comprenden de forma apropiada lo que una democracia es y lo que se exige para que ella funcione debidamente. Se trata de una educación que pretenda crear buenos ciudadanos, no “(...) un tipo determinado de ciudadanos, que posean valores particulares acerca de la buena vida o el mejor modo de organizar la sociedad” (Arias, 2019, p. 2). Y, finalmente, como solo se aprende lo que por sí mismo se hace, se aprende a ser buenos ciudadanos en la praxis concreta de la vida democrática.

Acción docente e investigativa orientada al desarrollo de la responsabilidad

En el marco de las sociedades contemporáneas, intrínsecamente relacionada con la propuesta de una pedagogía dialógica o de una moral dialogada, está la necesidad de una pedagogía que forme a un ciudadano éticamente responsable. Esto debido, precisamente, a la idea según la cual, en el mundo contemporáneo ya no se actúa moralmente por estricto seguimiento a la norma que suponga un sacrificio de la felicidad individual en aras de una rígida búsqueda de la “santidad” moral secular. Se trata más bien de enseñar a los estudiantes algo fundamental en la vida democrática:

(...) el beneficio de una ética dialogada de la responsabilidad inclinada a la búsqueda de justos equilibrios entre eficacia

y equidad, beneficio e interés de los asalariados, respeto del individuo y bien colectivo, presente y futuro, libertad y solidaridad. Pleitear en favor de una ética inteligente porque el culto al deber ya no tiene credibilidad social, porque la justicia social pide eficacia, y la eficacia (...) no puede concebirse, sin respeto por el hombre, sin dimensión humanista. (Lipovetsky, 2000, p. 18)

No se trata, por lo tanto, de favorecer políticas meramente utilitaristas, que promuevan solamente la eficacia productiva de la sociedad ni el aumento de la riqueza nacional sin tener en consideración al ser humano y el desarrollo de sus capacidades. Por el contrario, hay que formar a los jóvenes para que sean agentes eficientes del desarrollo y la cohesión social guiados por la idea de la responsabilidad de cada uno frente a la justicia social, el buen funcionamiento de las instituciones y la sostenibilidad del desarrollo social y económico en relación con un ambiente sano.

Se trata, en últimas de una ética de la responsabilidad en la que el ser humano juega un papel esencial, en cuanto que su iniciativa y su compromiso son decisivos a la hora de cambiar y modificar las condiciones de desarrollo de un mundo concebido a su imagen y semejanza pero, al mismo tiempo, incierto y abierto al futuro: “Lo que necesitamos no es la exhortación a la virtud pura, sino inteligencia responsable y humanismo aplicado, los únicos capaces de estar a la altura de los desafíos de la época”. (Lipovetsky, 2000, p. 213).

De ahí que el principio del respeto, mencionado en la sección anterior, lleve a formular nuestro primer precepto ético-político: en la medida en que respetar los derechos de los demás supone no solamente un aspecto negativo (no hacer daño a nadie) sino también un aspecto positivo hemos de sentirnos responsables por hacer que se den realmente las condiciones materiales y formales de posibilidad de ese respeto. Se, debe, por lo tanto, actuar en consecuencia y comprometerse activamente en la defensa y protección de los derechos humanos de tal manera que, si existen el derecho del libre desarrollo de la personalidad y el derecho a no ser discriminado por motivos de raza, credo, sexo, etc., todos actuemos de tal forma que hagamos posible su eficacia material (mediante la participación política, la iniciativa propia, la asociación con otros, etc.). Igual argumento puede darse, por ejemplo, a propósito del derecho a gozar de un ambiente sano, el cual implica y conlleva la responsabilidad y el compromiso de cada uno de los ciudadanos (que, además, deben entenderse como ciudadanos del mundo, del planeta tierra): deben, por ejemplo, además de elegir a representantes que contemplen en su programa de gobierno la defensa y promoción

del desarrollo sostenible, aportar, como personas responsables, con una forma de vida no depredadora de los recursos naturales y, en general, con acciones tendientes al lograr el mantenimiento del equilibrio ambiental.

De ahí que la ética de la responsabilidad se convierta también en elemento fundamental de la política educativa de las sociedades democráticas. Así, afirma Lipovetsky, las democracias actuales tienen una tarea crucial en aras de garantizar su porvenir: “(...) hacer retroceder el individualismo irresponsable [«autosuficiente, sin regla, desorganizador»], redefinir las condiciones políticas, sociales, empresariales, escolares, capaces de hacer progresar el individualismo responsable [«organizador»] (16) (...) viva la responsabilidad (...) *aggiornamento* en la gestión (...)”. (Lipovetsky, 2000, pp. 16, 192). Esto quiere decir que la democracia debe promover una «inteligencia ética», entendida como capacidad de ser moderados, de encontrar una justa medida, un equilibrio entre la realización de los intereses individuales, sin caer en los malignos callejones sin salida a los que conduce el «dejar hacer». (Lipovetsky, 2000, p. 18)

Ahora bien, la ética de la responsabilidad implica la necesidad de tener claro que la labor pedagógica en el marco de la educación superior tiene un sentido transformador en la medida en que se realiza dentro de una universidad autónoma y, con ello, relativamente independiente de los vaivenes y de las, en ocasiones, caóticas intermitencias de la política y de los intereses puramente estratégico-económicos dominantes. Esto requiere, a su vez, una mejor comunicación entre saberes en torno a la solución o búsqueda de respuestas a las cuestiones fundamentales de la convivencia social, del medio ambiente, del ejercicio democrático, del poder político y de las fluctuaciones y crisis económicas que tanto afectan a las sociedades globalizadas en las que hoy vivimos. Amy Gutmann lo expresa de la siguiente manera:

Las universidades servirán probablemente mejor a la sociedad si no adoptan los valores cuantificados del mercado y en cambio preservan un espacio donde los valores no cuantificables de la integridad y la excelencia intelectual y donde los sólidos valores de la no represión y la no discriminación pueden florecer. Al servir correctamente a la humanidad conservando este espacio, la universidad actúa como educadora de los líderes (...). (Gutmann, 2001, p. 227)

Es de esta manera, y basándose simplemente en una ética de la responsabilidad, que la universidad debe mantener su carácter crítico frente a las transgresiones del poder político y económico dominante y frente a las normas morales y jurídicas que establecen los criterios de

justicia positivos. Es por ello también que los criterios de definición de las políticas internas de las instituciones de educación superior y sus prácticas administrativas, docentes e investigativas no deben ser copiadas a imagen y semejanza del mercado, el cual busca, por definición, maximizar la utilidad cuantitativa. En este sentido, afirma Gutmann: “Las universidades sirven mejor a las democracias cuando intentan establecer un ambiente propicio para la creación de un conocimiento que no sea inmediatamente útil, apreciando las ideas que no son populares en el momento y resguardando a las personas que son, y probablemente continúen siendo, productivas intelectualmente, aunque no necesariamente de forma económica”. (Gutmann, 2001, p. 228).

Es importante recordar que en la práctica docente e investigativa universitaria hay algo que nos impulsa a traspasar las fronteras del propio cascarón individualista y que nos anima a transformar la realidad social existente y, por tanto, crear nuevas formas de concebir y pensar las relaciones humanas, a saber: la certeza de que la comunidad se construye a través de la generación de las capacidades que hacen que la existencia de cada uno de nosotros valga la pena ser vivida.

Precisamente en este sentido se expresa, por ejemplo, Marta Nussbaum, en su libro *Sin fines de lucro*, al relacionar dos modelos distintos y opuestos de educación con dos modelos de desarrollo social. El primer modelo de desarrollo es el del crecimiento económico y el segundo el del desarrollo humano.

El primer modelo es caracterizado como aquel para el que lo importante es el crecimiento económico sin tener en consideración el problema de la distribución de la riqueza ni plantear como necesaria su redistribución y la búsqueda de la igualdad social material. Tampoco se toma en consideración temas sociales cruciales como las condiciones necesarias para garantizar una verdadera estabilidad democrática, ni para establecer relaciones justas entre las diferentes etnias, grupos humanos y de identidad de género, ni para lograr mejorar sustancialmente indicadores en ámbitos como la salud, la educación o la calidad de la democracia y la participación política. (Nussbaum, 2010, p. 34). Precisamente a este modelo de desarrollo económico corresponde una idea de educación que de igual forma está directamente relacionada con aquellas variables y áreas del conocimiento que lo hacen posible: la educación se concentra en el desarrollo en los estudiantes de “(...) aptitudes básicas, alfabetización y competencias matemáticas. También necesita algunas personas que tengan conocimientos más avanzados de informática y

tecnología”. (Nussbaum, 2010, p. 41). Finalmente, este modelo no considera como un componente importante de la educación el pensamiento crítico que cuestione la moral individualista irresponsable y competitiva del *statu quo* o que ponga en tela de juicio los presupuestos ideológicos de la moral obtusa del utilitarismo sin límites que supone una sociedad dividida en clases y dominada por el frío cálculo de ganancias. Así, en este modelo, afirma Nussbaum, se muestra un cierto desprecio por el arte, la literatura y las humanidades en general, pues estas áreas del saber, a primera vista no llevan a que las personas y los países logren el progreso económico. (Nussbaum, 2010, p. 45). “En realidad, [afirma la autora] les tienen miedo, pues el cultivo y el desarrollo de la comprensión resultan especialmente peligrosos frente a la moral obtusa, que a su vez es necesaria para poner en práctica los planes de crecimiento económico que ignoran la desigualdad. Resulta fácil tratar a las personas como objetos aptos para ser manipulados si uno nunca aprendió a verlas de otra manera”. (Nussbaum, 2010, p. 46). Este modelo cientificista y economicista es caracterizado también, por ejemplo, por R. Musil en *El hombre sin atributos*, como uno en el cual se privilegian “(...) las definiciones mecánicas, estadísticas, materiales, por las fórmulas desconectadas del corazón (...) No hay duda de que es la verdad lo que aquí se ama; pero a este límpido amor le acompaña un gusto por la desilusión, por la coacción, por la inexorabilidad, por la frialdad de la amenaza y por la sequedad de la reprensión, un gusto diabólico (...)”. (Musil, 2001, vol. I, pp. 311-312.)

El segundo modelo es caracterizado como una alternativa al modelo anterior y es conocido como “el paradigma del desarrollo humano”. Esta forma de ver el desarrollo social se centra en las “capacidades” con las que cada persona debería contar en la vida, lo cual incluye la garantía de los derechos humanos y la promoción de la paz y el medio ambiente. Todos los seres humanos tienen derecho a que se le hagan efectivas un mínimo de condiciones dignas en relación con la vida, la salud, la integridad física, la educación, la vivienda, el acceso a los medios de comunicación e información, la libertad y la participación política, entre otras. Se trata, en resumen, de garantizar condiciones justas en todos los ámbitos de la vida ciudadana. En este contexto, se puede decir, con Martha Nussbaum, que el modelo de desarrollo humano supone una ética de la responsabilidad y una estrategia educativa centrada en el desarrollo de un conjunto de aptitudes politicosociales:

Aptitud crítica y reflexiva frente a los asuntos más relevantes de la política nacional e internacional.

Aptitud para reconocer a los demás ciudadanos y personas en general como portadoras de iguales derechos inalienables y merecedores del respeto debido.

Aptitud abierta hacia los otros que haga posible el que cada uno se interese genuinamente por los otros, se ponga en el lugar del otro y entienda las experiencias de los demás ciudadanos del mundo.

Aptitud para comprender las complejidades sociales y humanas que afectan a los individuos en relación con los diferentes momentos y realidades por las que atraviesan las personas como edad, muerte, relaciones familiares, expectativas de vida, etc.

Aptitud crítica, propositiva y realista frente a quienes ejercen el poder político y administrativo en las sociedades y sus posibilidades concretas de acción en un contexto y frente a una problemática determinada.

Aptitud para pensarse como miembro activo, deliberativo y cooperativo frente a las diferentes problemáticas que aquejan las sociedades políticas y los grupos humanos a nivel internacional y para cooperar en pro del logro de objetivos comunes a nivel local, regional, nacional e internacional.

Aptitud para considerar a su propia nación como parte importante y cooperante del concierto internacional de naciones en cuyos espacios de integración y cooperación se debaten y deciden soluciones a los complejos problemas que aquejan el orden mundial. (Nussbaum, 2010, pp. 48-49).

Se trata entonces de avizorar como finalidad de la educación el desarrollo de las capacidades necesarias para que el estudiante sea un ciudadano responsable en una sociedad democrática que busca el mejoramiento de las condiciones de vida económicas, sociales y culturales de la población y que no trata a los demás como piezas de un engranaje económico productivo orientado exclusivamente al éxito individual, esto es, como medios sino como fines en sí mismos (Kant, 2012, p. 139; A67). Como ya lo señalaban Platón y Aristóteles según Lipovetsky: “(...) una sociedad democrática no puede dejar, sin renegar de ella misma, incrementarse indefinidamente las desigualdades en materia de nivel de vida, de salud, de educación, de urbanismo (...) la ética del *business*, por sí sola, no podrá sustituir, durante mucho tiempo, el papel irremplazable de la acción pública”. (Lipovetsky, 2000, p. 193).

Así las cosas, el orden social al cual aspira la educación superior debe ser uno en el cual los seres humanos actúan de manera responsable con los otros y con la naturaleza en general, buscando el desarrollo de aquellas capacidades que le permitan a cada uno de los ciudadanos llevar una vida realmente libre, autónoma y comprometida con la justicia social.

Educación superior y el fomento de la libertad, la deliberación y la solidaridad

Un propósito fundamental de la educación superior consiste en fomentar en los estudiantes el desarrollo de capacidades para la consecución con y en la comunidad a la que pertenecen, como elemento libre pero comprometido, de lo que los griegos llamaban *eudemonía*, esto es, “el florecimiento humano o la vida buena”. Esto coincide con los fines generales que deben cumplir las universidades en el marco de la vida social: “Las universidades han de transmitir conocimientos, espolear el afán investigador, cultivar la preocupación por descubrir qué es lo verdadero y lo justo a través del debate abierto, intentando con ello superar el fundamentalismo de quien se niega a argumentar. Han de esforzarse por formar ciudadanos responsables de su sociedad”. (Cortina, 2015). De esta manera, las universidades se entretienen con las vidas de quienes participamos en el proceso de enseñanza aprendizaje, promoviendo el compromiso activo por el destino político, social y cultural del país, así como el compromiso con el destino de nuestras respectivas instituciones educativas.

Como lo señala Amy Gutmann en su libro *La educación democrática*, la universidad debe promover los valores y las capacidades deliberativas en el ámbito de condiciones propicias para la participación y el diálogo mutuo. En una democracia deliberativa, afirma Gutmann, tiene lugar una reciprocidad entre individuos que se consideran y reconocen entre sí como libres e iguales. En ella los ciudadanos establecen los parámetros legales que los vincula, los cuales defienden a través de razones fundadas moralmente. De ahí que el tipo de relaciones humanas que debe proponer la educación universitaria se base en el respeto mutuo entre los individuos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por ello los desacuerdos al interior del claustro universitario se deben dirimir considerando a todas las personas involucradas como seres razonables que buscan el bien común y tienen una buena voluntad y un interés honesto de colaborar con el logro de los objetivos institucionales y sociales establecidos colectivamente. (Gutmann, 2001, pp. 14-15).

Por este motivo, las instituciones de educación en todos los niveles, incluido el universitario, deben promover las capacidades y valores propios de la deliberación, la cual supone múltiples habilidades que le permiten a la sociedad democrática el aseguramiento de las oportunidades básicas de los ciudadanos y la capacidad colectiva de lograr los objetivos propios de una cooperación humana justa (Gutmann, 2001, p. 15). Por una parte, las habilidades propias de la deliberación son, en este sentido, según

Gutmann: “(...) la capacidad de leer y escribir, calcular y desarrollar un pensamiento crítico, así como también tener noción de contexto, entender y apreciar los puntos de vista de otras personas”. (Gutmann, 2001, p. 15). Por otra parte, los valores que hacen posible la deliberación razonable entre los ciudadanos libres e iguales implican “(...) veracidad, no violencia, criterio práctico, integridad cívica y magnanimidad”. (Gutmann, 2001, p. 15). De esta manera se forman individuos cooperadores, esto es, ni individualistas (que solo buscan su propio interés) ni indiferentes (sujetos pasivos que no se comprometen con la sociedad).

Ahora bien, la actitud de apertura epistemológica y práctica que debe reinar en el ámbito pluralista propio de la universidad se basa en el presupuesto de que la verdad en asuntos sociales y políticos es relacional y, en ese sentido, no tiene un significado absoluto sino un contenido que se realiza en la medida en que haya colaboración en el logro de las metas que las sociedades se proponen con el concurso de todos. Por ello, la actividad pedagógica no debe ser dogmática y por el contrario, debe estar abierta al diálogo y al multiperspectivismo. Se hace necesario enriquecer los distintos saberes de manera interdisciplinaria y multicultural, con lo que se hace a su vez posible reflexionar sobre los fundamentos de nuestros presupuestos científicos y pedagógicos.

En este contexto, la universidad debe formar personas democráticas: si bien en la educación primaria y en la familia se deben inculcar los valores básicos de la democracia (tolerancia, verdad y predisposición a la no violencia, etc.), los cuales constituyen el carácter de los seres humanos, en la universidad se aprende a pensar de forma cuidadosa y crítica sobre los asuntos políticos que nos pueden importar, o en palabras de Gutmann, aprendemos “(...) a articular la propia visión y defenderla frente a otras personas que no la comparten”. (Gutmann, 2001, p. 215). De esta manera, se crea el contexto para desarrollar en los jóvenes adultos la capacidad de enjuiciamiento moral.

Precisamente el filósofo español Savater Mora expresa la importancia de pensar el vínculo entre ética y ciudadanía como una apertura que permite al individuo compartir lo que tiene en común con los otros. Esto significa que si bien cada persona debe poder crear su propio “*habitats* de significado” en donde se incluyen los aspectos simbólicos de su vida, tradición y comunidad, el ciudadano debe renunciar a ser un portaestandarte de su “tribu” de tal forma que le sea permitido salir a la plaza pública y conversar y compartir con los demás. La ciudadanía se construye, entonces, en el intercambio de razones, argumentos y puntos de vista plurales dentro de los límites del respeto, fundados

en la capacidad de realizar la propia libertad reconociendo que “no somos seres aislados”, que somos producto de la sociedad y, por lo tanto, de su lenguaje. De esta manera, mediante una ética ciudadana, nos hacemos permeables a los juicios morales de los demás, a sus razones. (Savater, 2000, pp. 155-160).

Ahora bien, ¿cómo se manifiesta el deber o tener-qué moral de respeto por la libertad del otro en el ámbito universitario? La respuesta la encontramos en la libertad de cátedra, en la medida en que es a través de ella que se garantiza el juicio autónomo de los académicos dentro de los límites de los procedimientos investigativos seguidos con rigurosidad: “La esencia de la libertad de cátedra es la libertad de los académicos para evaluar teorías existentes, instituciones establecidas y creencias ampliamente sostenidas, de acuerdo con los patrones de verdad adoptados por sus disciplinas académicas, sin temor alguno de ser sancionado por nadie en caso de llegar a conclusiones poco populares (...)”. (Gutmann, 2001, p. 216). De igual forma, la libertad de cátedra actúa como salvaguarda de la represión política tanto al interior de las instituciones de educación superior como en toda la sociedad, en la medida en que permite a los académicos defender tesis y/o principios sin temor a ser sancionados por autoridades que pudieran ser cuestionadas por esas mismas tesis. Finalmente, mediante la defensa y promoción de la libertad de cátedra se impide que intereses no apropiados, por ejemplo, los financieros, interfieran en la actividad académica.

Existen, finalmente, dos ejes en los que se expresan de forma ético-política los deberes de respeto, responsabilidad y solidaridad, los cuales deben orientar la formación ciudadana en las universidades con el fin de lograr realizar los objetivos de una sociedad democrática. Estos ejes son: a) los derechos de las personas y b) la justicia social. Es así como Tugendhat señala que: “En ello está implicado que la actitud moral consiste en reconocer a todos los otros como sujetos de iguales derechos, y esto significa que las obligaciones que tenemos con respecto a los demás corresponden, del lado de ellos, a derechos.” (Tugendhat, 2007, p. 316).

Ahora bien, para entender la necesidad de que la educación superior no descuide el debate y la formación sobre los derechos de las personas y la justicia social se puede recurrir a los siguientes argumentos: cuando se habla de derechos se entiende por ellos los “derechos subjetivos”, en cuanto es un derecho objetivo que posee alguien, un sujeto. Como afirma Tugendhat: “Si alguien me promete alguna cosa, tengo objetivamente (efectivamente) el derecho -subjetivo- a que cumpla su promesa.” (Tugen-

dhat, 2007, p. 317). Ahora bien, desde esta perspectiva, los derechos que una persona posee por el solo hecho de serlo se pueden exigir, en cuanto le corresponden a cada uno con independencia de la benevolencia o de las obligaciones simplemente morales en la medida en que ahora lo que importa es el hecho de que se tiene derechos. (Tugendhat, 2007, pp. 326-327). De esta manera tiene lugar un “intercambio trascendental (O. Höffe) o una “relación especular invertida entre uno y todos. El que ha contraído la obligación está obligado con respecto a todos. El que tiene derecho, lo tiene con respecto a todos”. (Tugendhat, 2007, p. 327).

Es importante señalar, además, que de este concepto mismo de una moral igualitaria universal de los derechos humanos surge la idea de la necesidad del Estado en cuanto “(...) institución de los propios ciudadanos, establecida precisamente para la protección mutua de sus derechos.” (Tugendhat, 2007, p. 330). Por este motivo, el Estado debe intervenir cuando algún derecho humano esté siendo vulnerado, sea por otros seres humanos o por cualquier otra circunstancia (por ejemplo, natural o social) que impida su goce. El Estado tiene también la obligación de intervenir en la economía cuando ésta produzca perdedores, riesgos sistémicos y sistemáticos y externalidades negativas que amenacen el cumplimiento de los derechos humanos.

El Estado debe crear, entonces, guiado por el principio de solidaridad, las condiciones para que los seres humanos puedan realizar sus derechos humanos entre los que se encuentran los de libertad, integridad física, participación, recursos básicos, etc., y, de esta manera, puedan llevar a cabo una vida digna de ser vivida. En el caso de la discusión sobre la libertad cátedra que nos ocupa, se debe decir, con Tugendhat, que solo se puede hacer realmente efectiva cuando los ciudadanos tienen las condiciones materiales mínimas (económicas, sociales, culturales y de formación) garantizadas: “El concepto de libertad no puede anteponerse a la lista de los derechos fundamentales. Por esa razón, en los últimos tiempos ha ocupado a menudo su lugar la noción de dignidad humana (...) una persona es no libre en sentido negativo si y sólo si es impedida por otra (coacción); por el contrario, es no libre en sentido más amplio, positivo, cuando no tiene la capacidad o los recursos para obrar.” (Tugendhat, 2007, pp. 334-336). Esto supone entonces la garantía no solo de los derechos fundamentales sino también de los derechos económicos, sociales, culturales, del medio ambiente, etc., mediante los cuales se brindan “espacios de juego mínimos de libertad positiva”. Igualmente debe implicar una limitación del derecho de propiedad, en cuanto lesione derechos

ciudadanos. (Tugendhat, 2007, p. 339). Así las cosas, se puede concluir, con este filósofo, que “las condiciones en las que vive una persona son dignas precisamente cuando cumplen la condición mínima de que puede ejercer sus derechos y que en *este* sentido puede llevar una existencia específicamente “humana” y “humanamente digna”. (Tugendhat, 2007, p. 340).

De esta manera es necesario partir del supuesto del Estado como garante de la vigencia de los derechos humanos y en este sentido, de la libertad: “No sólo es realizable únicamente mediante el Estado aquello a lo que el ser-bueno obliga a los ciudadanos, sino que también tenemos que decir, a la inversa: un Estado debe ser evaluado como moralmente bueno si asegura los derechos humanos en un sentido amplio, según el cual garantiza la dignidad humana, y esto quiere decir también, los derechos económicos de sus ciudadanos”. (Tugendhat, 2007, p. 342)

La libertad adquiere, de esta manera, una dimensión relacional, en cuanto ella hace referencia al núcleo fundamental de los debates, las deliberaciones y las disputas al interior de la sociedad en torno a la aplicación y realización concreta del principio de igualdad y solidaridad. En este sentido, si bien el criterio moral impone la distribución igualitaria, es posible introducir criterios solidarios de redistribución de la riqueza, en la medida que no afecte el deber de respetar a todos por igual y lleve a cabo de forma responsable. (Tugendhat, 2007, pp. 346-351).

La formación universitaria debe, entonces, formar a un ciudadano capaz de entender, mediante la deliberación y la formulación de argumentos válidos, bien estructurados, la importancia de ser solidarios frente a los problemas de justicia material que aquejan a las comunidades, pues la libertad, para ser eficaz, supone la igualdad entendida como las condiciones mínimas de existencia que permiten a una persona decidir autónomamente y realizar su deseo de ser sí mismo. En este sentido, la pedagogía crítica es una lucha por la democracia. Como señala Henry A. Giroux: “Los educadores necesitan dar a los estudiantes una voz activa en la determinación de su futuro y encontrar una noción de pedagogía que dé coherencia a varios conflictos y movimientos políticos, enfocándose en los tipos de lenguaje, formas de comunicación y prácticas sociales a través de las cuales la gente aprenda acerca de sí misma y de sus relaciones con temas sobre significado, poder y lucha”. (Giroux, 1998, p. 79).

Conclusiones

De forma sucinta pueden señalarse tres conclusiones de este trabajo investigativo:

a. En el contexto de las sociedades contemporáneas, en las cuales predomina una pluralidad de visiones de mundo (*Lebensbilder*) y una alta complejidad de las realidades políticas, sociales, culturales y científicas, la universidad juega un papel fundamental en la formación de ciudadanos deliberantes, críticos y reflexivos, capaces de respetar la dignidad de todos los seres vivos, humanos y no humanos que habitan el planeta tierra. La pedagogía que orienta la formación de los estudiantes debe ser dialógica, abierta a la crítica y a la permanente revisión de los supuestos epistemológicos, éticos, sociales y políticos que la fundamentan.

b. La universidad debe educar estudiantes capaces de entender su rol social de transformadores y renovadores de las condiciones de vida en las comunidades en donde van a ejercer su labor profesional. Por ello, la formación que se imparte debe estar orientada por el principio de responsabilidad social, lo cual implica el compromiso de desarrollar y hacer un uso creativo de las capacidades intelectuales e investigativas en la resolución de los problemas que aquejan las comunidades a nivel local, regional, nacional e internacional.

c. Finalmente, la universidad debe generar espacios de deliberación en los cuales los estudiantes puedan expresar su libertad y de esta manera fortalezcan la capacidad de respeto por la libertad de los demás y la facultad de decidir autónomamente el curso de acción más apropiado para la realización de su deseo de ser. De igual forma, la reflexión condujo a señalar cómo la libertad de funda en la obligación social y estatal de garantizar los derechos humanos, esto es, de hacer efectivas las condiciones materiales mínimas que hacen posible que una persona pueda decidir de manera realmente libre y autónoma el curso de acción más apropiado a su concepto y perspectiva de vida buena.

Bibliografía

Arias M., M. (2019). *Educación para la ciudadanía*. En: Revista de Libros. Segunda Época. Accesible en internet: https://www.revistadelibros.com/articulo_imprimible.php?art=2039&t=blogs

Consultado: marzo 15 de 2019.

Arias M., M. (2019a). *Repudio y necesidad del centro III*. En: Revista Libros. Segunda Época. <https://www.revistadelibros.com/blogs/torre-de-marfil/repudio-y-necesidad-del-centro-y-iii>. Consultado: marzo 15 de 2019.

- Cortina, A. (2015). *El deterioro de la Universidad. Los campus no pueden ser una expendeduría de títulos orquestada desde el mercado*. Accesible en internet: https://elpais.com/elpais/2015/02/26/opinion/1424960491_863807.html. Consultado: enero 15 de 2019.
- Derrida, J. (1982). *Dónde comienza y cómo acaba un cuerpo docente*. En «Políticas de la filosofía», Dominique Grisoni (Compilador), F.C.E., México, 1982, pp. 1-29.
- Gutmann, Amy (2001). *La educación democrática. Una teoría política de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (1989): *La educación como práctica del alibertad*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Habermas, J. (1987). *La idea de universidad –Procesos de aprendizaje*. Sociológica. 1987. Año 2, Nr. 5. Revista del Departamento de Sociología. México: UAM, pp. 1-18. Accesible en internet: http://www.usc.edu.co/files/Seminario_Universidad/Session_2/4_La_idea_de_la_universidad_-_procesos_de_aprendizaje.pdf. Consultado: enero 15 de 2019.
- Giroux, H. (1998). *Las políticas de educación y de cultura*. En: McLaren, P. y Giroux, H. (1998). *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: Editorial: Miño y Dávila Editores-Instituto Paulo Freire.
- Kant, I. (2012). *Fundamentación para una metafísica de las costumbres*. Trad. R. Aramayo. Madrid: Alianza.
- Lipovsky, G. (2000). *El crepúsculo del deber. La ética indolora de los nuevos tiempos democráticos*. Anagrama: Barcelona.
- MacIntyre, A. (2007). *The End of Education: The Fragmentation of the American University*. Accesible en internet: metanexus.net/end-education-fragmentation-american-university/, pp. 1-5.
- Midgley, M. (1991). *Can't We Make Moral Judgements?* Nueva York: St. Martin's Press, Inc.
- Midgely, M. (1996). *Utopias, Dolphins and Computers. Problems of Philosophical Plumbing*. Londres: Routledge.
- Musil, R. (2001). *El hombre sin atributos*, 2 vols., Barcelona: Seix Barral.
- Nussbaum, M. (2014). *Emociones políticas ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M. (1995). *El conocimiento del amor*. En: Estudios de Filosofía. No. 11, febrero, 1995. Universidad de Antioquia, pp. 169-198.
- Nussbaum, M. (2002). *Virtudes no relativas: un enfoque aristotélico*. En: Nussbaum M. & Sen, Amartya. (Comp.). *Calidad de vida*. México: FCE, pp. 318-351.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz.
- Prieto, D. (2004). *La comunicación en la educación*. Buenos Aires: La Crujia.
- Ramírez, R. (2008). *La pedagogía crítica. Una manera ética de generar procesos educativos*. En: folios. Segunda época. N.º 28. Segundo semestre de 2008, pp. 108-119. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n28/n28a09.pdf>
- Rorty, R. (1995). *Derechos humanos, racionalidad y sentimentalismo*. Tomado de The Yale Review, volumen 81, número 4, octubre de 1993, p. 1-20. Traducción: Anthony Sampson. Publicado originalmente en Praxis Filosófica Ética y Política, número 5 de octubre de 1995, Departamento de Filosofía, Universidad del Valle, Cali. Accesible en internet: https://www.academia.edu/24697684/DERECHOS_HUMANOS_RACIONALIDAD_Y_SENTIMENTALISMO. Consultado: enero 15 de 2019.
- Sandel, M. (2011). *Justicia ¿Hacemos lo que debemos?* Debate-Mondadori: Barcelona.
- Savater, F. (2000). *Ética y ciudadanía*. En: Revista de Humanidades: Tecnológico de Monterrey, No. 8, 2000. Monterrey, México: Instituto Tecnológico de Monterrey., pp.155-172. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=38400809>
- Silva, A. (2003). *I. Kant. Educación y emancipación*. Bucaramanga: Cededuis-UIS.
- Tugendhat, E. (2010). *Lecciones de ética*. Barcelona: Gedisa.
- Valencia, P. (2009). *La pedagogía crítica: Reflexiones en torno a sus prácticas y sus desafíos*. En: Pedagogía y Saberes. No. 31, pp. 26-33.
- Van Dijk, T. (1999). *El análisis crítico del discurso*. En: Anthropos (Barcelona), 186, septiembre-octubre 1999, pp. 23-36. Disponible en: <http://www.discursos.org/oldarticles/El%20an%C3%A1lisis%20cr%C3%ADtico%20del%20discurso.pdf>